DOCUMENT RESUME

ED 422 732 FL 025 431

AUTHOR Perregaux, Christiane
TITLE Avec les approches d'eveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire (With the Language Awareness Approaches, the Intercultural Is at the Center of School Learning).
PUB DATE 1998-04-00
NOTE 12p.; In: Vous avez dit "immersion?" (You Said "Immersion?"); see FL 025 425.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Opinion Papers (120)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Bulletin suisse de linguistique applique; n67 p101-10 Apr 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Environment; Elementary Secondary Education; *FLES; Foreign Countries; *Intercultural Communication; Language Attitudes; *Language Role; *Metalinguistics; *Multicultural Education; Second Language Programs
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

Language awareness activities appear to give new breath to intercultural approaches within Swiss schools. They allow children to be involved in language by comparing languages, sharing knowledge, and reflecting on language structures and functions. Children develop a rudimentary research approach to languages, and begin to understand that their language system is one among many. Language minority children, often from migrant communities, do not find their languages devalued, and "linguicentrism" declines. The classroom can become a true multilingual community where children speak about general linguistic questions and their own identities at the same time, and are more able to conceptually situate minority languages in majority contexts than they otherwise would. (Contains 14 references.) (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 422 732

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 101-110

Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire[1]

Christiane PERREGAUX

> Aucune langue n'est pure, à moins d'être morte, et qu'on ait cessé de l'écrire. Le français, l'anglais, l'espagnol, langues métissées, nées de l'union d'autres langues, inventées par des hommes dont le souci n'était pas la perfection mais cette beauté de l'usage.
>
> J. M. G. Le Clézio

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

1

FL025431

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 101-110

Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire[1]

Christiane PERREGAUX

> Aucune langue n'est pure, à moins d'être morte, et qu'on ait cessé de l'écrire. Le français, l'anglais, l'espagnol, langues métissées, nées de l'union d'autres langues, inventées par des hommes dont le souci n'était pas la perfection mais cette beauté de l'usage.
>
> J. M. G. Le Clézio

Abstract

Language awareness activities seem to give a new breath to intercultural approaches inside the school. They allow all children to be involved by comparing their languages, by sharing their knowledge, by reflecting on language structures and functions. Children develop a research methodology about linguistic properties and understand that their language system is just one from many others. Thus, "linguocentrism" falls off. Languages are no more confined in closed islands and equally participate in learning. Classroom becomes a real plurilingual community where children speak at the same time about linguistic questions and their own identities. Intercultural issue is thus directly linked to language awareness activities.

Les approches d'*Eveil au langage, Ouverture aux langues* à l'Ecole (EOLE), telles qu'elles sont arrivées en Suisse par l'Angleterre et la France (CAPORALE, 1989) donnent un souffle nouveau à l'interculturel. Elles font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier. Les observations microlinguistiques menées dans des classes, au moment où de jeunes enfants sont sollicités à s'exprimer sur des questions concernant les langues, leur fonctionnement et leurs usages: *classement de livres dans des langues différentes; chants dans plusieurs langues ; utilisation de formes diverses de salutations selon les langues et les cultures; reconnaissance de systèmes d'écriture; découvertes de similitudes et de différences entre familles de langues; intérêt pour les significations et les prononciations des prénoms dans différentes langues et cultures, etc.*, montrent que ces derniers ont une motivation particulière pour parler de leur(s) langue(s) et de celle(s) des autres, pour partager leurs connaissances très parcellaires encore et pour en construire de nouvelles. Parler sur la langue ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres. A cette occasion, les représentations se donnent très vite à voir,

[1] Tous mes remerciements vont à Claire DE GOUMOËNS pour sa lecture attentive et critique de ce texte.

représentations qui vont s'alimenter, se diversifier, se construire au cours des activités d'*Eveil au langage*.

L'interculturel ici est, si l'on peut dire, comme un poisson dans l'eau. Il trouve son sens dans une dynamique sociale et pédagogique qui s'inscrit dans les pluralités multiples qui composent la population scolaire, ses savoirs et ses façons d'apprendre et les objets de connaissance. Nous ne sommes plus dans un système où se juxtaposent et s'additionnent les différences: publics différents, enseignement des langues isolé qui amènent à une atomisation des savoirs et tait toute perspective de véritable construction interculturelle tant individuelle que collective.

Repères historiques

Partis de la constatation qu'il était nécessaire de développer des habiletés métalinguistiques chez les élèves pour une meilleure appropriation de la langue écrite (HAWKINS, 1986), les initiateurs anglais des approches *Language Awareness* se sont vite rendus compte de l'intérêt d'une telle démarche pour créer un pont entre la langue maternelle et une langue étrangère. Dans la foulée, leur réflexion les a conduits à proposer de rompre l'isolement dans lequel vivait l'enseignement des langues pour proposer une nouvelle cohérence des apprentissages linguistiques et langagiers dans l'ensemble du curriculum scolaire (l'anglais comme langue maternelle, les langues étrangères, les langues maternelles des élèves issus de différentes origines, l'anglais comme langue seconde et le latin). Les élèves plurilingues, issus de la migration, étaient donc concernés par ce modèle intégratif et leurs langues prenaient enfin place dans les systèmes éducatifs.

Des chercheurs français, entre autres Dabène et son équipe du Centre de didactique des langues de l'Université Stendhal de Grenoble, se sont intéressés à ces propositions: "*Eveil au langage* est né de la convergence de deux thèmes de réflexion, a priori relativement éloignés l'un de l'autre: d'une part l'étude des problèmes linguistiques liés à la présence des enfants migrants et d'autre part, l'analyse du rôle de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères" (DABÈNE, 1995, p. 136)". Peu après, la Suisse romande s'est inspirée des travaux grenoblois et anglais pour lancer des projets d'*Eveil au langage* dans les écoles primaires (DE PIETRO, 1995; PERREGAUX, 1995).

A Genève, où l'école accueille une population extrêmement diversifiée du point de vue de ses origines culturelles et linguistiques, les approches *Eveil au*

langage ont d'abord été perçues comme une nouvelle source d'intérêt pour l'intégration des élèves issus de la migration, donc comme une nouvelle proposition interculturelle dans la mesure où ce dernier terme a encore de la peine a quitter sa filiation migratoire pour s'intéresser à toute la population scolaire. C'est la raison pour laquelle, dans cette situation, la dimension *Ouverture aux langues*, rupture de l'espace scolaire avec le monolinguisme institutionnel, familiarisation avec d'autres idiomes, légitimation des langues de la migration (CAPORALE, 1989) plus que l'analyse du fonctionnement des langues et le développement des habiletés métalinguistiques s'est d'abord imposée. Afin de clarifier et d'expliciter les tendances prioritaires des deux aspects, on parle aujourd'hui en Suisse romande d'*Eveil au langage et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE)*.

Articulation entre connaissances et attitudes

Les deux orientations se sont avérées rapidement nécessaires et complémentaires dans la mesure où le postulat des approches EOLE part du principe que le contenu des attitudes (intérêt, curiosité, images, désir de connaître et d'apprendre, développement de l'estime des autres et de l'estime de soi) va se développer, entre autres, par la réflexion méthodique, précise et rigoureuse sur des aspects linguistiques ou langagiers mettant en perspective les singularités et les éléments communs de plusieurs langues. *Prenons un exemple : des élèves parlent du mot "livre" en plusieurs langues: "Tu vois, on dit "libro" en espagnol et en italien", "Oui, en portugais c'est "livro", ça ressemble beaucoup au français parce qu'on écrit aussi livre avec un /v/. "Tu sais, en espanol on écrit le /b/ mais souvent on dit aussi presque /b/ pour /v/".*[2]

Dans les activités EOLE, Cet apprentissage du questionnement conduit au partage et à la communication entre élèves et avec l'enseignant, ceci à partir de la sollicitation même des connaissances de chacun. L'espace de la classe s'ouvre au plurilinguisme des élèves et/ou à celui proposé par l'enseignant. Les observations faites à ce jour montrent que lorsque les activités d'EOLE débutent dès les petites classes, les élèves n'ont pas de difficulté à prendre explicitement comme références des langues qu'ils connaissent. *L'exemple suivant le montre bien : les enfants discutent du mot "livre". L'enseignante prononce le mot "Buch" en allemand. Un enfant portugais dit: « mais /bur/ ça veut dire âne en portugais »* . Si ces activités débutent plus tard dans la scolarité, les élèves,

[2] Ces exemples proviennent d'observations menées dans des classes enfantines et primaires du canton de Genève.

selon le rapport qu'ils ont créé avec les langues scolaire, familiale et étrangère, ont besoin de passablement de temps pour s'autoriser à faire part de ce qu'ils savent et de leurs points de vue dans des langues qu'ils connaissent et pratiquent hors de l'espace scolaire. Ils ont intégré l'idée que l'école ignorait cette part de leur réalité.

La découverte en diachronie et synchronie de l'évolution et de certains fonctionnements des langues *(par exemple, l'étude des emprunts linguistiques permet de briser l'idée de langue pure et propose une réflexion sur les causes de migrations à travers le temps; les changements orthographiques, les questions de féminisation qui donnent aux langues une dimension dynamique et répondent à un souci d'adaptabilité aux changements sociaux de l'époque, etc.)* s'accompagne d'un intérêt pour l'apprentissage même des langues et pour les groupes qui les parlent. A la fin d'une activité d'EOLE, l'enseignant a demandé à ses élèves de 7 ans ce qu'ils avaient appris: *"Comme ça on peut apprendre des mots dans d'autres langues", "j'aime bien parce qu'on a parlé en beaucoup de langues", "j'aimerais bien apprendre l'allemand et le suisse-allemand, les deux", "j'aimerais apprendre le chinois et l'italien. J'aime bien l'italien".*

L'altérité linguistique perce le linguocentrisme, qui s'affaiblit à travers la familiarisation à différentes langues. L'intérêt, la curiosité pour d'autres langues, dont celles qui sont présentes dans la classe, apparaissent chez les élèves. *Par exemple, des élèves trient des mots écrits dans plusieurs langues. "Haus, c'est anglais"; "Je ne suis pas tout à fait d'accord, c'est allemand"; "Tu as gagné, c'est allemand. Moi je suis pas allemand ou anglais, je suis italien"; "Moi je suis française en train d'apprendre l'allemand".* Les élèves monolingues, en se familiarisant avec des activités inter-linguistiques, se décentrent, analysent et comprennent plus en profondeur leur propre langue, qui devient un système parmi d'autres. C'est ce que VYGOTSKY (1985) développe en notant que "l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus: la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. (...). L'analyse montre que si l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l'une diffèrent de celles de l'autre" (p. 226)

Les élèves plurilingues, issus de familles migrantes, ne subissent plus comme une dévalorisation d'eux-mêmes, un fardeau à cacher ou un handicap à combler

la part d'identité linguistique qui les rattache à leurs origines. Dans les propositions d'EOLE, le partage même des connaissances de chacun est indispensable pour réaliser les objectifs de l'activité scolaire. L'analyse inter- et intra-linguistique se développe, une "méthode" de questionnement permettant de trouver des réponses aux situations-problèmes à résoudre s'installe peu à peu. L'hétérogénéité linguistique de la classe, la confrontation cognitive et conative qu'elle favorise s'instaure autour d'un même thème: *la façon dont le singulier et le pluriel sont traités dans plusieurs langues; la place des mots dans des phrases de différentes langues; les conventions épistolaires; etc.*, et propose une richesse d'éléments de réflexion. Pour remplir leurs objectifs, les activités EOLE doivent se dérouler selon une certaine régularité et répondre à un souci pédagogique intégratif en s'ancrant sur les apprentissages scolaires eux-mêmes et en proposant une didactique du questionnement, du partage et de la structuration des connaissances. L'interculturel, intégré dans l'activité, prend une nouvelle dimension. Il ne rôde plus sur la périphérie du programme et s'insère dans le coeur même de l'apprentissage.

L'interculturel à l'école

Depuis que l'école est questionnée par la variable culturelle des élèves issus de familles migrantes (à partir des années 70), les approches interculturelles ont passé par plusieurs étapes. Sous différentes formes, les premiers modèles considéraient le pluralisme comme l'addition, la juxtaposition d'éléments culturels et linguistiques isolés. L'école réagit à cette hétérogénéité, vécue comme passagère, par la mise en place de dispositifs d'apprentissage rapide du français ou de rattrapage scolaire qui proposent une adaptation à la norme en ignorant les savoirs extra-scolaires construits par ces mêmes élèves. L'homogénéisation rapide du public scolaire reste un objectif à atteindre auquel les enseignants ont grand peine à renoncer pour saisir l'intérêt de l'hétérogénéité. Nous sommes à la période du "handicap culturel", qui demande que des mesures de pédagogie compensatoire soient prises. Certes, la maîtrise de la langue commune est indispensable pour la réussite scolaire et pour le développement d'une socialisation élargie, mais il reste "à déterminer les conditions psychologiques, sociales, pédagogiques et didactiques de cet apprentissage" (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1992). Puis, dans un souci de "mise en valeur" de la culture "des autres", l'école passe par une étape d'"ethnographisation" des cultures des élèves migrants qui se voient renvoyés à leur "culture d'origine" sans qu'apparaisse l'ouverture d'un espace, d'un entre-deux comme dirait

SERRES (1991) pour une construction nouvelle où les matériaux appartiennent à des aires culturelles diverses.

Aujourd'hui, la réflexion critique sur la notion d'interculturel se projette loin d'un déterminisme culturel, dans une reconnaissance des pluralités en mouvement. La dialectique s'articule entre spécificités et construction commune, entre universalité et relativisme. L'interculturalité s'inscrit au coeur des relations humaines dans une société multiculturelle et dans une perspective d'égalité et de citoyenneté. "L'interculturel quitte le ghetto immigré et devient une des composantes de l'éducation de tous" (BOULOT & BOYZON-FRADET, 1992).

C'est également dans cet esprit que CAPORALE (1989) précise les fonctions remplies par l'*Eveil aux langages:*

"a) utiliser la présence dans la classe d'enfants dont la langue d'origine est différente pour révéler la richesse et la variation linguistique, et de la sorte éveiller le respect par la langue de l'Autre,

b) améliorer les relations entre enfants issus de communautés ethniques différentes et enfants du groupe majoritaire en développant une prise de conscience des origines et caractéristiques des langues et dialectes et leur place respective sur la carte linguistique du monde" (1989, p. 135-136).

L'école et les langues de la migration

Les phases vécues par l'interculturel n'ont pas changé le caractère monolingue de l'école malgré plus de trente ans de présence d'élèves porteurs de savoirs linguistiques particuliers (DE GOUMOËNS, 1997). La diffusion des approches EOLE révèle l'écart existant dans l'école entre le monolinguisme de l'institution et les usages plurilingues de très nombreux apprenants et commence à questionner ce monolinguisme. Les langues de la migration deviennent enfin source d'apprentissage pour tous les élèves.

Les cours de langues et cultures donnés par les autorités consulaires de certains pays d'émigration n'ont jamais trouvé de partenariat effectif conduisant les autorités scolaires à développer de nouvelles formes d'enseignement intégré des langues. Les enseignements parallèles, sauf exceptions, sont toujours la règle. Ils n'ont rien d'interculturel et on ne peut que regretter que les Recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique n'aient été que peu suivies sur cet objet.

Pourtant, dès 1980, Roulet avait défendu l'idée que l'enseignement des langues devait être revu dans une perspective intégrative qui devait conduire à ne pas isoler les enseignements mais à leur trouver des plages et un discours communs. Les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme proposent également une autre vision de la norme linguistique. Un changement de cap, d'autres pratiques sont donc possibles. Tous les élèves, y compris donc les élèves issus de familles migrantes, devraient en profiter. En effet, la légitimité du "parler bilingue" (LÜDI & PY, 1986) est un acquis, comme le fait que les marques transcodiques ne représentent plus ipso facto une mauvaise connaissance des idiomes par le locuteur. Elles prennent le statut, en situation conversationnelle, d'"actes d'identité" par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendiquent leur identité (MATTHEY & DE PIETRO, 1997). Ce regard sur le discours du bilingue rejoint celui des approches EOLE. Pris dans cette acception, on peut s'avancer à proposer une analogie entre la construction linguistique du bilingue et l'architecture interculturelle qu'il s'approprie ou qu'une personne biculturelle développe dans un milieu multiculturel; l'une et l'autre se nourrissent de traits distinctifs propres à leur enculturation et à leur acculturation, rendus plus ou moins saillants selon le lieu, la situation, et le désir du locuteur d'exprimer certaines de ses facettes identitaires.

Interculturalité et asymétrie linguistique

La question sociolinguistique forte qui traverse les approches EOLE et intéresse également leurs aspects interculturels est de savoir si l'école a les moyens d'atténuer (ou d'éloigner dans certaines conditions) les rapports de pouvoir vécus dans la société entre la langue du territoire (et le groupe qui la parle) et les groupes s'identifiant aussi ou en priorité à d'autres langues, au statut souvent minoré. On peut partir d'une vision déterminée et déterministe des relations entre groupes sociaux, langues et individus. Mais on peut également penser que certaines mises en situation peuvent rompre avec le rapport de force collectif présent dans la société pour en proposer un nouveau.

En inscrivant les langues de la migration ou des langues peu valorisées (des dialectes également) dans les activités EOLE et en les traitant comme objet pertinent d'apprentissage au même titre que la langue commune - terme plus intéressant au niveau de la sociabilité interculturelle que celui de langue du territoire - ou que d'autres langues au statut prestigieux, il nous semble, en effet, que les élèves modifient leur rapport au français et aux autres langues qui leur sont parfois familières et d'autres fois étrangères. En étant toutes, au même titre,

source de questionnementset de propositions, les langues proposent un matériau favorisant un meilleur apprentissage individuel et collectif. Les parents eux non plus ne sont pas insensibles à cette approche. A ce sujet, nous relevons ici plusieurs commentaires d'enseignants:

a) *"Depuis que ces activités ont lieu, beaucoup d'élèves qui avaient honte de leur langue me saluent même dans la rue en portugais" (enseignante de langue et culture portugaise);*

b) *"C'est sans conviction que j'ai demandé à mes deux élèves albanaises si leur maman pourrait venir nous apprendre la prononciation de Frère Jacques en albanais. L'après-midi la maman était là" (enseignante de 2E);*

c) *"A la veille de la fête des mères, un élève francophone m'a dit: Maîtresse, on va écrire sur nos cartes* ***bonne fête maman*** *en français et dans des autres langues, comme ça toutes les mamans vont pouvoir comprendre. Moi je veux l'écrire en espagnol. Je suis sûr que maman aimera. On va toujours en vacances en Espagne" (enseignante de 1P).*

Dans la mesure où ce postulat se confirme (nous avons besoin à cet effet de poursuivre nos recherches), ne sommes-nous pas là exactement au centre d'une interculturalité en paroles et en actes, d'un espace où l'hétérogénéité participe à l'apprentissage alors qu'elle est encore si souvent définie comme source d'obstacles et de difficultés? Comme le dit NAGY (1996), "Les enfants apprennent à voir par eux-mêmes que toutes les langues sont structurées et complexes, qu'elles ont toutes des caractères esthétiques, qu'une langue que l'on ne connaît pas n'est pas nécessairement inférieure à sa propre L1" (p. 58). Les élèves sont ainsi amenés à constater que les jugements portés sur les langues sont arbitraires et situationnels. Ils n'ont rien d'universels. Les langues, par exemple, voyagent avec leurs locuteurs. Une langue n'est plus seulement prisonnière d'un pays cible. *Une enseignante demandait un jour à ses élèves genevois où se parlait le suisse-allemand. "Au Brésil", "en Suisse", "en Allemagne".* La discussion met en évidence le vécu des élèves, les réseaux linguistiques (REID, 1988 et DE DIOS, KUNZ & MURAT, 1998) souvent très riches et diversifiés qui les entourent, les situations de plurilinguisme dans lesquelles ils sont immergés. Il suffit également de leur faire écouter quelques propos enregistrés dans différents endroits pour qu'ils se rendent compte de la relativité des jugements sur les langues, bâtis à partir, entre autres, de l'histoire passée et présente des peuples et de leurs rapports à certaines langues, des groupes sociaux qui représentent ces langues dans un lieu et à un moment donné, de leur rôle économique et politique. *On peut, par exemple, comparer les jugements sur le portugais en Suisse, en Angola ou au Portugal; l'occitan à*

Paris et à Carcassonne; le français en Espagne, au Rwanda ou en Angleterre. A travers la langue, c'est un travail sur l'Autre et soi-même, sur la relation, sur les images qui circulent de l'un et de l'autre, un travail qui est destiné, questions prioritaires pour une socialisation à l'interculturel, au développement d'une culture de l'interculturel.

A ce point de notre réflexion, soulignons que les approches EOLE englobent l'interculturel qui se reconnaît dans des savoirs élaborés à partir de l'hétérogénéité des connaissances en présence et dans des attitudes d'ouverture à de nouvelles constructions culturelles. Les langues et les cultures ne sont plus des jardins clôturés qui, dans la contagion, trouvent la dégénérescence et la mort. La vie jaillit du contact, de la relation, de la confrontation, de la négociation; elle se nourrit d'hétérogénéité: les hommes et les femmes se donnent ou se dérobent à tour de rôle des mots, des biens culturels et linguistiques qui renaissent dans des compréhensions et des créations nouvelles. Encore faut-il offrir à l'apprenant un espace de liberté, de décentration, de sens pour son apprentissage. Est-il trop tôt encore de considérer les approches EOLE comme un levier pour s'engager dans cette direction ? Là où elles se déroulent, elles commencent à montrer une certaine orientation prometteuse pour donner une nouvelle force aux langues présentes dans l'espace scolaire, à leur apprentissage intégré et à la dimension interculturelle. Cette dernière est-elle cause ou conséquence d'EOLE ?

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCELLE, M. (1992): *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.

BOULOT, S. & BOYZON-FRADET, D. (1992): "La pédagogie interculturelle: point de vue historique et enjeux", *Le français aujourd'hui*, 100, 94-100.

CAPORALE, D. (1989): "L'Eveil au langage: une voie nouvelle pour l'apprentissage des langues", *LIDIL*, 2, 128-141.

DABÈNE, L. (1995): "L'Eveil au langage, itinéraire et problématique", *Notions en question*, 1, 135-143.

DE DIOS, J., KUNZ, J. & MURAT, A. (1998): *La géographie langagière de familles espagnoles immigrées à Genève*, mémoire de licence, Université de Genève, bibliothèque FPSE.

DE GOUMOENS, C. (1997): "Regards plurils sur le bilinguisme; les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine en Suisse romande". In: M.-L. LEFEBVRE & M.-A. HILY (Eds.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, L'Harmattan, Paris-Montréal.

LUDI, G. & PY, B. (1985). *Etre bilingue*, Berne, Berne, Lang.

MATTHEY, M. & DE PIETRO, J.-F. (1997): "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ?. In: BOYER, H. (Ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris, L'Harmattan.

NAGY, C. (1996): *L'Eveil au langage, contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Grenoble.

PERREGAUX, C. (1985): "L'école, espace plurilingue", *LIDIL*, 11, 127-137.

ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

REID, E. (1988): "Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires", *CILA*, 144-154.

SERRES, M. (1991): *Le Tiers-Instruit*, Paris, Bourin.

VYGOTSKI, L. S. (1985): *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.